

Title	教育基本法のレトリック (その2)
Author(s)	皇, 紀夫
Citation	臨床教育人間学 (2001), 3: 5-12
Issue Date	2001-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2433/196979
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

教育基本法のレトリック（その2）

皇 紀 夫

1

拙論『教育基本法のレトリック』の試みは言わばレトリカルアセスメントと呼べるもので、その試みにおいて、基本法第一条が比喻の語法を骨格にして構成されたもの、つまり隠喩によって綴られたアレゴリーの性格をもっていること、あるいは、隠喩と換喩と擬人法を取り混ぜた「複合的文彩」（象徴）によって教育の目的が語られていると特徴付け、こうした比喻の仕掛けで語られた教育目的言説は、国民に「連想された通念の体系」を呼び起こす言語的意味論的效果をもたらすもので、教育のイメージを国民に理解可能な《形》で鮮明に表現する働きをもっていることを明らかにした。こうしたレトリカルアセスメントの作業過程において、教育基本法第一条（以下基本法と略称）がもつ幾つかの言語論上の検討課題が発見された。例えば、第一条の冒頭「教育は、人格の完成をめざし」にある「教育」という語の場所の問題である。前論ではそれを「教育の特定の意味や役割やイメージを強調するための言説の仕掛けのひとつ^①」と考え、その意味を主として田中耕太郎の自然法主義にもとづく共同体的教育観の文脈において解釈した訳であるが、この解釈はレトリック論から見ればなお不十分であった。この部分の解釈とも関連するが、前論では言及されなかったが、第一条の文末「心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」の「行われなければならない」という言い回しに関心を向ける必要があるだろう。つまり「教育は、……行われなければならない」という文言の語り手は誰であり、またその聞き手は誰なのか、「ねばならない」と義務づけられているのは誰が誰に対してなのかと言う問題である。恐らくこの問題は日本語文法にかかわる問題であるとともに日本語独自の表現と伝達の問題であって、なぜ「行われなければならない」であって「行わなければならない」ではないのか、この受動を意味する「れ」を使うこと、つまり「われら」を省略して受身型「れる」を挿入する語法を造ることによって、一体どのような意味伝達の効果が期待されているのだろうか。

こうした、前論では考察できなかった問題を取り上げてみたい。

2

「教育は、人格の完成をめざし」という文言は、全体の文脈からすれば言語的文法的な明示性を特に必要としない、つまりアレゴリーとして読み手に了解されるスタイルのもので、厳密な主語—述語関係に規定されないタイプの言説であるといえるだろう。聞き手であり読み手である国民がもっている通念的な教育言説にほどよくマッチしたスタイルで、ロジックによって説明するのではなく教育観の刷新と価値の昂揚を訴える情意レベルでの説得を目的とした言説であって、そこではいわばイデオロギーのレトリックが使われているといえるのである。このことはさまざまな角度から解明することができるだろう、例えば、基本法を音読してみると、そこでの言い回しや韻や常套句などが織り成す表現と説得のための言語的な調べを感じることができる。基本法は新しい教育の理念を国民に教示して説得するためのレトリックを備え、「常套句を連ね国民に『連想された通念の体系』(M. ブラック)を印象づける言語装置⁽²⁾」であると見立てるのであれば、この見立て方はさらにこのテキストにさまざまな意味を発現させることが出来るのではないか。例えば、池上嘉彦は「日本的」な〈説得〉のテキストの特性について次の様に述べている。

通常の〈説得〉のテキストがテキスト生産者の側からのテキスト受容者を指向した強い働きかけに特徴づけられるのに対して、「日本語〔人〕論」はむしろテキスト受容者の側からの積極的な参与を当然の前提としているかのような構成になっている。受容者の方が生産者の提示している〈断片的〉な事例の間を自らの認知的な営みによってつなぎ合わせ、その線の指す方向に生産者が〈直観的〉に把握しているものがあることを悟るということが期待されているわけである。そこには通常の〈説得〉のテキストに予想されるような、いわば〈他動詞〉とでも言うべき受容者への指向性は必ずしも強く出ていない。むしろ、生産者の〈自動詞的〉とも言うべき〈モノローグ的〉なテキストといった様相を多分に備えている。受容者の方でそれなりの対応がなければ、それは〈説得〉として機能しないこともありうる性格のものであり、いささかの危険を敢えて冒して言うならば、そのこと自体〈日本的〉と感じられる現象を構成しているようにすら思える⁽³⁾。

ここで指摘されている「日本的」な〈説得〉のテキストの一般的な特徴は、基本法のレトリック分析にとって示唆的である。基本法策定の目的は、前論で述べたように、教育態勢の刷新を国民に周知徹底することであり、第一特別委員会の任務はそのための言語装置を開発

することにあった⁽⁴⁾、とすれば、それはまさに〈説得〉のテキストを作る作業であったわけで、池上が指摘するところの「テキスト受容者の側からの積極的な参与を当然の前提としているかのような構成」がどこかに仕込まれていることになる。私はその構成をレトリック論で言われる「意味論的連想可能性」と呼び、基本法の言説を、陳腐化した「死せる隠喩」を連ねた「アレゴリー」に見立てたわけであるが、このテキストはさらに池上によれば、「生産者の〈自動詞的〉とも言うべき〈モノローグ的〉なテキスト」という性格をとまなっていることになる。基本法が〈モノローグ的〉テキストであることはそれが「前文」を備えた「宣明」の性格をもった特異な法であることを別の文脈において改めて際立たせるものであるが、しかしこの点でさらに大切な問題、前論で十分な考察が出来ずに課題を提起するだけに終わった問題、がある。つまり、アレゴリー風に語られる目的言説を語り手と聞き手の関係性において解釈する立場をより鮮明にすることである。

誰が誰に対して語るものなのか、ここに出てくる「われら（国民）」は誰のことなのか、よく分からない。（中略）語り手は同時に常に聞き手の役割を引き受けさせられる語り手でもあるという仕掛けのなかに置かれていて、この隠れた閉鎖的な自己回帰の回路によって、「私」は「われら」に同一化されてしまって簡単に離脱独立できない構造になっている。（中略）これと関連した問題で最も興味深いのは、むしろ第一条の主語に座る「教育は」の位置ではないか。つまり「人格の完成」の前にある「教育は」の役割が興味深いのである⁽⁵⁾。

ここで述べた「隠れた閉鎖的な自己回帰の回路」という言い方は、「テキスト受容者の側からの積極的な参与を当然の前提としているかのような」日本的な〈説得〉のテキストの構造を語ろうとしたものであったといえるだろう。この部分と関連して「教育は」の位置に関心を示したが、その関心は、「教育は」が「われら」の前に位置して文法的に必要な「われら」が文中どこにも存在しないという特異な「語場」を指摘するに止まっている。しかし、この問題は日本的な〈説得〉のテキストの構成にとってかなり重要なポイントであった。

テキスト受容者の積極的な参与と意味理解への期待とを前提にして作られた〈モノローグ的〉なテキストにおいて、語り手と受容者の関係は文法的な主語－述語関係においてではなく、説得の戦略としてあえて文法を表に出さないで、両者にとって既に了解済みである《と、思い、思わせる》主題をむしろ文頭に仕掛けたのである。これは、教育という主題がすでに相互に共有された自明の話題である点を強調するために、あえてその主題を《心理的な主語》に据え、文法よりも主題を優先させているのである。しかし、この主題優先の「語場」

は、テキスト生産者（語り手）の所在を曖昧にすることによって、受容者がその不明の部分
を自発的に補完しなければならないという自発性誘発型のコミュニケーション効果をもたらし
す仕掛けになっている、この2重の効能が日本語のレトリカルな構造において生み出されて
いるのである。

この自発的な補完は、教育目的が比喻によってアレゴリーとして語られていることで達成
可能であり、かつ「われら」もまた、その補完の達成においてどこまでも参与の結果として
顕在化してくる仕組みになっている。語句の配列について文法上の規制が比較的弱い（例え
ば英語に比べて）日本語の場合、文法上の主語でなくても話題の中心（主題）が冒頭にくる
ことは珍しくない。再び池上に登場してもらうことにしよう。

日本語では、〈心理的な主語〉と〈文法上の主語〉の一致度はそれほど高くない。文法
的に主語であるもの以外でも、〈心理的な主語〉として文頭にもってくることが比較的自
由に出来るからである。一方、英語のような言語だと、文頭に置かれる構文要素というと
大抵は主語ということになるから、〈心理的な主語〉になりうるのはもっぱら〈文法上の
主語〉であるものに限られ、二つの概念の一致度は高いことになる。現代の言語学では、
二つの言語類型に対して、それぞれ〈話題優越型の言語〉(topic-prominent language)
と、〈主語優越型の言語〉(subject-prominent language) という名称を与えている⁶⁾。

基本法の第一条「教育は、……行われなければならない」の主語は「教育」であり、その
目的は「ならない」と達成を義務づける文脈として、一見教育の目的を明示的に表現した語
句のように見えるが、しかし、「話題優越」的な日本語の特性を使って、「教育は」における
〈心理的な主語〉の役割を強調することによって、テキスト受容者と生産者との関係を曖昧
にしたままで、〈モノローグ的〉に「ならない」という義務言説で全体を回収するのである。
受容者（聞き手）はいつの間にかこの話題に取り込まれて、その語りの筋を共有して達成す
るように義務づけられている、そのような仕掛けになっているということである。こうした
見方が可能であるとすれば、基本法の第一条において果たして教育の目的が明示的に語られ
ているかどうかという疑問が起こる。

「教育は」の「は」は、〈話題優先型の言語〉にあっては、話題を提供する助詞の役割して
おり、この型の言語においては「〈話題〉の概念は、基本的には〈場所〉の概念をメタ
ファー的に拡張したものにはほかならない」「〈話題〉とは〈コト〉が成り立つ〈場（所）〉な
のである⁷⁾。」そうであるとすれば、教育目的の「教育は」は目的を語っているのではなく
て、実は教育という〈コト〉が成り立つ場所を語っているものであり、「教育は」は、池上の

せりふを真似て言えば《教育にオイテハ》と言い換えることができるだろう。第一条は《教育ニオイテハ、……ガ行ナワレナケレバナラナイ》ことを述べており、それは《オコナウ》べき《コト》を規定したものであって、教育は目的や理念としてではなくすでに《コト》化された行為として扱われている。したがって教育目的言説は行為に関する規範言説に変容していて、心理的あるいは社会的な文脈において〈説得〉するための仕掛けとして機能していると言えるだろう。

たしかに、第一条は教育の目的を語ろうとしている。そこで使われている個々の用語は教育の目的を語るに相応しい価値提示的で理想主義的な意味合いをもった純度の高いものであるが、しかし、それらは殆ど比喻として意味付けられたものであって目的指示的な性格のものではない。この目的言説の日本語的な特性からすると、語たられている意味は教育の目的ではなくて《教育ニオイテ》行われるべき行為の規範に関してであって、教育目的が語られている訳ではないのである。言うまでもなく個別の用語（単語と言ってよいだろうが）は一定の意味をもっているが、しかしそれらが配置されるレトリカルな状況とそれに加えて日本語的な文脈構成の特異性との2重性において、個別の用語が演じる意味表現と意味伝達の働きはかなり大きく変換させられる。基本法の教育目的言説は、教育言説が受けている日本語的な制約と特性を垣間みせるものであるといえるだろう。

基本法の言語戦略は、比喻と常套句を連ねて意味論的連想においてテキスト受容者のと共通理解を仕掛けるとともに、日本語の〈話題優越〉性を効果的に活用して教育《目的》を国民に周知させるものであったといえるだろうが、こうした切り口による基本法解釈によって基本法に新しい意味を発現させることができたのは、〈説得のテキスト〉というカテゴリーであり、レトリック論的な思考方法であったと思う。

3

先に指摘したように基本法の語句に関する「日本語」論からの考察は、〈説得〉のテキストの分析モデルとして、また、それを一般化していえば、われわれに馴染み深くなっている教育言説が作り出している変換的な意味発現の彩を探り当てる手法として興味深いものがある。このテキストを使って少し別の日本語論的な角度からの考察を試みたい。

「教育は、人格の完成をめざし、……行われなければならない。」と規定され、この間の《……》において幾重にも条件が加重され教育の重要性が誇張表現されているが、何度か読み返してみると、この文言にはどことなく間延びした印象が拭えないのである。たとえば、

「めざし」ではなくなぜ「めざす」と言い切らないのか。「めざし」として、以下において人格の完成にかかわる諸要因を順接させていくが、ここでの「し」という接続の形式は、すでに、目指す目的を明示的に指示するのではなく流動的な文脈において語ることを構造的に示すもので、教育の目的が際限ない条件の充足の彼方にあることを、つまりそれが語り得ぬ未完な課題であることを予感させている。「めざし」の「し」が開いた接続の文脈は教育の目的を「し」を連ねる無際限な語りに開く働きをするのである。教育目的言説が完了不可能な語りの型によって「目的」を語り始めたとき、その言説はもはや目的を提示するのではなく目的をコト化して、教育行為の過程言わば「教育目的の動詞化」への転換を図っているのである。目的言説を目指しながら、しかし語りのスタイルとしては、この教育目的の完了不可能性を表明する「し」を仕掛けることによって目的の過程化あるいは行為化への転換が図られている、これが基本法における目的言説の特徴のひとつではないだろうか。したがって「行われなければならない」は、「し」が開いた無際限な順接を可能にする言説を断ち切るために必要であった。しかもこの停止は、目的を動詞化するという文脈の変換によって強引の達成されるのである。「ねばならない」は行為の言説であって、それは〈説得〉のレトリックであって目的のそれではない。もしこうした文脈の変換に日本語による教育言説の特徴を認めるのであれば、後述する「自発受身」と呼ばれる日本語の固有形態とともに、日本語における教育言説の特性つまりはその教育観に関する興味ある研究領域が開けてくるのではないだろうか。

最後にもうひとつの問題に触れておきたい。それは「行われなければならない」についてである。なぜ「行う」や「行われなければならない」ではなくて「行われなければならない」なのか。この「れ」が果たす役割はなにか、という問題である。繰り返し述べたように、主語が「われら」ではなく「教育は」であることにこの問題が関連しているわけである。「話題優越型の言語」の特徴でもありまた〈説得〉のテキストが備えるレトリックでもあると言えるだろうが、テキスト受容者の側からの「積極的な参与を当然の前提とするかのような構成」が端的にあらわれているのが、この「れ」でないかと思う。つまり教育は「おこなうべき」単純な義務ではなく、それは「行われるべき」ものなのである。この「れる」は一般的に自発、受身、可能、尊敬の四の意味をあらわす助動詞であるが、これら四つの意味は自発、受身、可能を中核的意味にしていると言われるが^⑧、なかでも注目されるのは、それらの意味の始源は「自発」にあるとされる点である。

先に私は、「れる」「られる」の「可能」の意味が「自発」の意味と分かちがたくからみ

合っていることを論じた。「受身」の場合においてもこのことは同様である。

私は「受身」を英語などの Passive Voice と等価的にとらえる仕方はきわめて危険なものと考えている。元来、日本語には「受身形」といったものは存在していないのであって、日本文法で「受身」といわれているものは、実は「自発受身」とでもいうべき、きわめて日本独自の語法であって、英語などの Passive Voice とは似て非なるものであると思われるのである⁽⁹⁾。

つまり、ここでもまた、先の池上とは別の立場から自他を区別して成立する語法と日本語のようにその区別が曖昧な動作主を欠く語法との差異が受動態の認識の違いとして指摘され、本来、相互対抗の概念である自発と受身とが、その意味境界を曖昧にして「自発受身」という言語事象を作り出していると指摘されるのである。荒木はこの現象を「自他止揚の文化的ダイナミックス⁽¹⁰⁾」と呼び、日本語における「自発受身」的言語形態である「られる」の存在意義を強調する。日本語に関する論議に立ち入れないが、差しあたっての関心からして、日本語において「自発受身」的な働きをする「られる」に注目すると、基本法の「行われなければならない」は、「行われなければならない」とは明らかに違った意味を表していると言える。つまり、教育は単純な義務として「行われる」のではなくて、「自発」的意味を含意した義務であって、この「自発」の契機を介在させることによって教育の目的はテキスト受容者の「自発」的行為と一体化して受容されることになる。

ここで引用した荒木の《「れる」「られる」考》は、助動詞「れる」「られる」の自発用法に着目したもので、その特徴は「発語者と対象物とは、漠たるアトモスフィアのなかで、ひとつになって溶けあってしまった趣きさえあるように思われ」、両者が混然とひとつのものになった独特の世界を演出してみせる働きをすると解釈する。

日本語の自発用法といわれるものは、こうした日本人のきわめて独自の対象世界のとらえ方、対象世界に対する心のあり方を言語的に表現したものなのである。助動詞「れる」「られる」もひっきょう、そうした日本人の対象世界に対する特別な心的態度を言語的に受けとめた日本語の語法のひとつの局面であるということができようであろう⁽¹¹⁾。（荒木は、こうした心的な特性が形成された背景として個人の論理を抑圧して共同体の論理が絶えず優位にたつムラの論理、稲作に生活基盤をおく共同体構造の在り方を指摘している⁽¹²⁾。）

日本語における「受身」型のこのような解釈が可能であるとすれば、教育関係者がよく口にする「教育されねばならない存在」としての「子ども」という語句が言い表している「受身」言説は、語り手の子ども観や教育観をすでに雄弁に語っているといえるかもしれない。

学校現場において、教師と子どもとの日常的な言葉のやり取りの場面で使われる常套句や決まり文句のうちにも、この種の「自発受身」型が暗黙裡に前提されていて、「教育的」な子ども理解の型を造りあげている可能性がある。こうした言語やレトリックの研究を通して、親や教師が使う子ども向けの常套句のうちに日本人的教育観の結晶の断片を見つけることができるように思う。教育言説において私たちは、子どもを「自発受身」型の文脈で見立てそれを「コドモ」として語っている可能性がある。もしかすると、こうした日本語の教育言説のスタイルの研究こそが日本人の教育理解の型や意味付けの仕組みを解明する手掛かりを与えるかも知れない。また、西洋型の受身と区別されるこの「自発受身」と呼ばれる曖昧な非二分法的な受身型によって語られる教育言説は、レトリック論で言われるところの「撞着法」的な表現を変形した、その「弱い」変形スタイルをとっている可能性がある。日本語で語られた教育論(学)は、日本語的な特性の分析とレトリック論的な検討という言語論的回路を迂回することで、その言説の意味構造の一端を明るみ出すことが出来るように思う。

※注

- (1) 皇紀夫;『教育基本法のレトリック』「臨床教育人間学第2号」(京都大学臨床教育学講座)、2000、13頁
- (2) 皇紀夫;前掲書、15頁
- (3) 池上嘉彦;『「日本語論」への招待』講談社、2000、48～49頁
- (4) 皇紀夫;前掲書、11頁
- (5) 皇紀夫;前掲書、12頁
- (6) 池上嘉彦;前掲書、248頁
- (7) 池上嘉彦;前掲書、304頁
- (8) 荒木博之;『やまとことばの人類学—日本語から日本人を考える—』(朝日選書293)朝日新聞社、1983、13頁
- (9) 荒木博之;前掲書、14～15頁
- (10) 荒木博之;前掲書、20頁
- (11) 荒木博之;前掲書、9頁
- (12) 荒木博之;前掲書、24頁

(すめらぎのりお 京都大学大学院教育学研究科)